

Recursos didácticos virtuales: Aportes y efectividad de manuales y videos producidos por el Cecom-Lab de UCAL

Mario Gutiérrez

Universidad de Ciencias y Artes de América Latina

mfgutierrez@crear.ucal.edu.pe

Lima, Perú

Jesús Crisólogo

Universidad de Ciencias y Artes de América Latina

Jesuscrisologo20@gmail.com

Lima, Perú

Gabriel Prado-Límaco

Universidad de Ciencias y Artes de América Latina

ggpradol@crear.ucal.edu.pe

Piero Molina

Universidad de Ciencias y Artes de América Latina

pmmolinan@crear.ucal.edu.pe

Lima, Perú

Alejandra Medina

Universidad de Ciencias y Artes de América Latina

afmedinal@crear.ucal.edu.pe

Lima, Perú

Víctor Robles

Universidad de Ciencias y Artes de América Latina

varoblesm@crear.ucal.edu.pe

Lima, Perú

Claudia Villena

Universidad de Ciencias y Artes de América Latina

lcvillnav@crear.ucal.edu.pe

Lima, Perú

Resumen

El aislamiento social obligatorio, por la Pandemia por el COVID 19, trajo como consecuencia que las actividades académicas se realizaran a través de la educación a distancia, transformando recursos didácticos presenciales en virtuales. En este contexto, el Cecom-Lab (Laboratorio de Innovación Audiovisual) de UCAL (Universidad de Ciencias y Artes de América Latina) produjo el *Manual de Recursos Didácticos (Home Movie)* y la serie de *Videos Prácticos para el Aprendizaje (VIPA)*. El objetivo de este artículo es determinar el aporte y la efectividad de dichos recursos, a partir de sistematizar, evaluar y medir su aporte al proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación audiovisual y el cine, determinando si los procesos, medios y herramientas digitales, fueron prácticas, importantes y determinantes para la educación de comunicadores audiovisuales en tiempos de pandemia y experimentación para una enseñanza a distancia, virtual e interactiva.

Entre los principales resultados el *Manual Home Movie* fue más utilizado que los *VIPA*, lo que se evidenció en las respuestas y también en la dificultad para los docentes de utilizarlos. Asimismo, los *VIPA* se asociaron directamente a ciertos cursos.

Esto deja como conclusión que la distribución y la promoción de los materiales son tan importantes como su producción. Por lo tanto, el diseño y la concepción de estos debe hacerse tomando en consideración, desde el inicio, los

canales adecuados para el desarrollo de estas actividades. El componente pedagógico es crucial para la enseñanza.

Palabras claves: Gamificación, estudios bibliometricos, educación universitaria.

Virtual didactic resources Contribution and material and video's effectiveness produced by UCAL's CecomLab

Abstract

In the context of the mandatory social isolation decreed by the Peruvian government due to Mandatory social isolation, due to the COVID 19 Pandemic, resulted in academic activities being carried out through distance education, transforming face-to-face teaching resources into virtual ones.

In this context, the CecomLab - Laboratory of Audiovisual Innovation, produced the Teaching Resources Manual (Home Movie) and the series of Practical Videos for Learning (VIPA).

The objective of this article is to determine the contribution and effectiveness of these resources, from systematizing, evaluating, and measuring their contribution to the teaching and learning process of audiovisual communication and cinema, determining if the processes, media and digital tools, they were practical, important and decisive for the education of audiovisual communicators in times of pandemic and experimentation for distance, virtual and interactive teaching.

Among the principal results, the Movie Home Manual was more used than the VIPA, which was evident because of the answers and in the difficulty to use them from the teachers. Moreover, the VIPA were associated directly with the courses.

Then a conclusion of this is that the distribution and the promotion of these materials are as important as their production. Therefore, the design in the conception of these materials must be done taking in account from the beginning the suitable channels for the development of the activities. So, this pedagogic component is central for the teaching.

Keywords: Distance education, Didactic resources, virtual learning, audiovisual teaching, learning tools.

Introducción

El contexto de la pandemia y la cuarentena generada por el Covid-19, obligó a las universidades y facultades a adaptarse, a reinventarse y a transformarse en función de las necesidades de la educación a distancia y de los recursos tecnológicos a los que podían acceder. Así, tanto docentes como estudiantes, para realizar sus clases, prácticas y producciones audiovisuales empezaron un nuevo aprendizaje que los situó en el camino de la virtualidad. Por ello, la virtualidad, al no funcionar en un

lugar físico especializado, no ha permitido trabajar en las locaciones o estudios ni como equipo ni con la infraestructura necesaria para obtener un proceso de creación audiovisual que requiera procesos colectivos, interrelación de grupo y uso de equipos de forma presencial. Estas dificultades surgieron a partir de una experiencia evidente en la época de la pandemia.

Así, crear una escena de diálogo, filmar una secuencia de persecución o plasmar reacciones con primeros planos se convirtió en una misión imposible, en algo que no se daba en la experiencia anterior, en la presencialidad, o en algo que se convirtió en un reto de innovación, que obligó a docentes y a gestores educativos, a diseñar nuevos procesos, a utilizar creativamente recursos accesibles y a producir materiales y recursos didácticos que puedan ser flexibles, útiles, prácticos, escalables, amigables e interactivos para mantener la eficiencia educativa a pesar de la no presencialidad y lo inédito de la situación.

El CecomLab, el Laboratorio de Innovación Audiovisual de la Facultad de Comunicación de UCAL, asumió el reto de elaborar un repertorio de recursos pedagógicos para compensar la inevitable brecha digital que se abrió en el contexto de la emergencia sanitaria y en la necesidad de desarrollar un modelo de educación a distancia que debía apoyarse en recursos tecnológicos digitales y en un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje con recursos didácticos virtuales.

En este contexto, y ante la necesidad de auxiliar, apoyar y orientar a los estudiantes de las carreras de comunicación para que realicen sus productos audiovisuales (cortometrajes, documentales, videos, spots, animaciones y otros), en

el ámbito de aislamiento obligatorio y sin equipos profesionales, el CeComLab elaboró, desarrolló y aplicó una serie de recursos, tanto técnicos como prácticos, para tratar de contrarrestar la falta de presencialidad y la nueva realidad de no poder trabajar en grupo y con la infraestructura y recursos que tiene la Universidad.

Esta investigación sistematiza la manera cómo docentes y estudiantes utilizaron estos recursos pedagógicos audiovisuales, con el fin de proponer y potenciar nuevos recursos y herramientas digitales. Y es, a partir de la experiencia, que se planteó como objetivo general, conocer la percepción de los docentes y estudiantes sobre el aporte y la efectividad de los recursos didácticos virtuales producidos por el CeComLab: el *Manual Home Movie* y la serie de Video *VIPA*, para reforzar y fortalecer la educación a distancia en el contexto de emergencia sanitaria y cuarentena obligatoria, implementada para controlar la pandemia del Covid-19. Sobre la base de esta meta, se planteó, además, los siguientes objetivos específicos:

- Verificar el cumplimiento de las expectativas de realización de los *VIPA*.
- Conocer cómo se usó el *Manual Home Movie* y los Videos *VIPA* por los docentes.
- Saber la opinión de alumnos sobre el *Manual Home Movie* y los Vídeos *VIPA*.
- Explorar el impacto del *Manual Home Movie* y los Vídeos *VIPA*.
- Identificar expectativas de producción para nuevos recursos didácticos virtuales.

Marco teórico

A continuación, se definen y explican los dos conceptos principales: gamificación y bibliometría, los cuales son el eje del estudio

2.1 De la educación universitaria a distancia a la educación virtual

La educación a distancia universitaria surge por la necesidad de formar profesionales para competir eficientemente en el mundo laboral, en un contexto de espacio distante y tiempo no siempre sincrónico, a través de sistemas de telecomunicación y simulación muy diferentes a las usadas en la presencialidad o en procesos convencionales.

Para García Aretio (2019), la educación a distancia nace por los cambios sociopolíticos, así como por la necesidad del sujeto por aprender a pesar de la distancia y tiempo, así como por su capacidad de adaptación a los nuevos sistemas educativos, a los avances en las ciencias de la educación y a la transformación tecnológica digital.

Desde fines del siglo XIX hasta la actualidad, en materia de educación a distancia, se ha pasado de la educación por correspondencia a la educación multimedia. Se ha llegado, además, a integrar a las telecomunicaciones con los medios de comunicación y la informática, con lo cual, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, desde la década de 1960, tanto en Estados Unidos como Europa, han incorporado esta modalidad educativa para compensar la

demanda de estudiantes que por condiciones geográficas o financieras no podían asistir a clases presenciales.

Como señala Mendoza (2020), el concepto de educación presencial en la construcción de procesos educativos se debe diferenciar la educación a distancia, ya que en esta última sus elementos impactan en la acción docente, en el aprendizaje del estudiante y en logro de los objetivos institucionales, con la tecnología como mediadora, tal como se ha evidenciado en la pandemia por el Covid-19, la cual aceleró el uso de los recursos digitales para mantener y salvaguardar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de que ya se usaban variantes y sistemas de educación a distancia en algunas instituciones nacionales y mundiales. Todo ello, ha significado el cambio y transformación en las modalidades educativas que hoy se complementan y plantean nuevos retos para crear nuevos sistemas y recursos de aprendizaje en la modalidad virtual o híbrida, obligando a sistematizar lo aprendido, a adaptar las nuevas técnicas y a crear recursos didácticos más eficientes para el aprendizaje.

2.2 Sobre el rol del estudiante

Se debe reconocer que el estudiante bajo la modalidad de la educación virtual es tan activo como en la educación presencial y, asume como tal, el manejo de su propio proceso de aprendizaje, aplicando recursos de autoaprendizaje y autodisciplina, así como procesos novedosos de co-creación, colaboración y cooperación, los cuales le permiten ser protagonista de sus acciones de análisis, creación, aplicación y evaluación.

Se trata de un rol que le permite interactuar y socializar con otros estudiantes en función de su flexibilidad e interdisciplinariedad, necesitando en la modalidad de

educación a distancia y virtual, recursos pedagógicos y herramientas digitales, que le permitan aprender participativa y activamente.

En este sentido, el rol del estudiante virtual se articula directamente al trabajo de la co-creación, en la cual es factible idear soluciones interdisciplinarias y en equipo para enfrentar problemas y retos que se desarrollan luego de manera colaborativa, potenciando el intercambio de conocimientos y experiencias, fortaleciendo las propuestas y proyectos, así como el desarrollo de nuevas habilidades personales, sin dejar de cumplir los objetivos comunes.

2.3 Sobre el rol del docente

Los docentes junto a los otros componentes educativos están en ambientes y escenarios diferentes, aunque unidos por la plataforma virtual y los objetivos de una institución educativa como la universidad. Esto trae retos diferentes a los de la educación presencial.

Nuestra propuesta requiere de profesores creativos, innovadores, éticos, planificadores, pedagogos y didácticos, pero principalmente humanos. En lo virtual, el profesor debe ser simultáneamente un planificador y un diseñador de ambientes virtuales para la educación, donde su creatividad y su innovación didáctica son fundamentales.

A diferencia de lo presencial, en lo virtual y semipresencial, la programación de actividades y el desarrollo de recursos didácticos virtuales son imperativos, así como el de guías para garantizar el autoaprendizaje.

Del mismo modo, la socio-afectividad es una condición determinante, en la medida que envuelve factores como la convivencia, el compromiso y la motivación, para crear un clima pedagógico fluido, donde la comunicación es el eje de acompañamiento de la incorporación de conocimientos, del progreso de aprendizajes y de la identificación de dificultades.

2.4 Sobre el rol de gestores educativos en la modalidad virtual

El gestor educativo encarna a la misma institución educativa, que en la modalidad virtual tiene la responsabilidad de diseñar la metodología para la virtualidad, de gestionar el proceso educativo y de garantizar que los objetivos y las promesas de aprendizaje se cumplan satisfactoriamente. Este rol, para el caso de estudio, lo ejerce la Facultad de Comunicación y las áreas de Calidad y Administración Educativa de UCAL.

En la modalidad de educación virtual, se trata de tener un equipo u oficina de gestión educativa virtual, la cual se encargue del buen desarrollo del proceso educativo. Se trata de un equipo que diseña, organiza, coordina y acompaña los procesos y las labores educativas, el cual hace seguimiento a las áreas, académicas, pedagógicas y administrativas.

El gestor educativo virtual, tiene la función de orientar y liderar a la institución educativa en sus programas no solo presenciales, sino semipresenciales y virtuales, manejando las estrategias, el clima y el manejo de

conflictos de la dinámica educativa, para evaluar y desarrollar una mejora continua.

El gestor de educación virtual debe tener capacidad de análisis sobre los entornos educativos y las condiciones que brinda la institución para realizar su propuesta pedagógica, los cuales permiten que se realicen las acciones planificadas.

Es el agente con visión integral del proceso, el cual garantiza la eficiencia y eficacia de los resultados alcanzados y articula lo estratégico, lo comunicacional y lo operativo. Se trata del componente responsable de la gestión integral del proceso educativo virtual, que articula lo estratégico, lo humano y lo operativo de la educación virtual, liderando, incentivando y motivando a los diferentes agentes a realizar sus objetivos, acciones y metas.

2.5 Sobre el rol de la tecnología

Para Maris y Hatrick (2 de junio de 2020), la emergencia sanitaria provocada por el Covid-19, ha traído no solo cambios, sino también incertidumbre ante la post- pandemia, pues se requiere garantizar la calidad educativa de ahora en adelante y ello se logra con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Aunque indican, además, que la realidad viene demostrando que la educación virtual no ha logrado buenos resultados al sustituir a la educación presencial.

Los procesos de innovación en la educación nacen de entender que la tecnología significa oportunidad y proyección hacia el futuro, dentro de un proceso central para el desarrollo de la sociedad y la humanidad, el cual es la educación. Se trata de que se considere a la innovación como gestora de la innovación y del conocimiento. Asimismo, que los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales de la educación superior actual puedan considerar a las partes involucradas en un proceso de reestructuración (Orozco-Cazco et al., 2020). Un enfoque que no descarta al docente, sino que le otorga la responsabilidad de garantizar el proceso a para lograr la innovación educativa.

2.6 Los recursos didácticos virtuales

La transformación de la educación se da en un contexto de accesibilidad y conectividad que ha puesto a disposición, tanto la información como el conocimiento, a través de la internet y las plataformas sociales, además de las educativas. La importancia de la tecnología digital, interactiva y virtual radica en preguntarse cómo se están articulando los procesos educativos con la tecnología y el conocimiento para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, dentro del proceso educativo existen etapas, técnicas e instrumentos que se conjugan y sirven para hacer más eficiente la relación enseñanza-aprendizaje. Entre ellos están los recursos de aprendizaje, que son todas aquellas herramientas impresas, sonoras, audiovisuales o digitales, las cuales facilitan el proceso de aprendizaje, despiertan el interés de los estudiantes, estimulan la creatividad e innovan en las formas del trabajo en equipo, contribuyendo a desarrollar competencias, habilidades y capacidades, bajo la orientación del docente. En esta definición de los recursos de aprendizaje, se combina la nueva dimensión de la educación virtual e interactiva, con las cuales

la educación a distancia trabaja desde la pandemia, en la cual se asume que esta nueva condición digital, imprime innovaciones educativas y en los componentes y relaciones que intervienen en el proceso de aprendizaje. Por ello, se hace necesario investigar, reflexionar y sistematizar las valiosas experiencias que se han dado y se seguirán proyectando en el futuro de la educación.

Para San Martín (1991), citado por Blanco (2012), recurso o material, es el conjunto de artefactos que, al ser incorporados en estrategias de enseñanza, contribuyen en la construcción del conocimiento. Asimismo, en la literatura se encuentra que los recursos educativos didácticos son llamados de diversas formas: apoyos didácticos, recursos didácticos, medios educativos, recursos didácticos. Es así como para Morales (2012), citado por Vargas (2017), estos son, el conjunto de medios materiales, físicos o virtuales, que se utilizan para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Señala, además, que favorece la actividad del docente, puesto que le sirve de guía y puede adecuarse a cualquier contenido.

Finalmente, Suárez-Ramos (2017), señala que el proceso formador educativo debe adecuarse a los cambios histórico y sociales, lo cual obliga a incorporar los recursos tecnológicos a este trabajo profesional para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. En general, estos recursos son, audiovisuales, tecnológicos y de tratamiento informativo, que coadyuvan a mejorar la comunicación.

Al respecto, para Zambrano-Orellana et al. (2021), los recursos virtuales permiten que aprendizaje contribuya con la educación, pues se utilizan

herramientas didácticas enfocadas en las competencias con las que se podrán desarrollar conocimientos. En ese sentido, los recursos virtuales transforman la enseñanza y giran hacia una educación que ya no requiere del 100 % de presencialidad para generar conocimientos, sino que se articula a otras formas de obtener información y conocimiento, aunque siempre acompañado de un docente que garantice que el proceso sea significativo y completo.

Desde esta perspectiva, algunas de las propiedades más destacadas de los recursos de aprendizaje, así como la forma en que afectan y condicionan el proceso formativo son:

TABLA 1

PROPIEDADES DE LOS RECURSOS PEDAGÓGICOS

<p>Apertura</p>	<p>Butcher et al. (2015), señalan que los recursos educativos abiertos están constituidos por los materiales digitales gratuitos y abiertos dirigidos a los profesores, estudiantes y autodidactas, para su uso y re-uso en el proceso de enseñanza- aprendizaje y en la investigación.</p>
<p>Usabilidad</p>	<p>Es la propiedad de un sistema, objeto u elemento de la vida cotidiana, digital o no. Su definición se da por la facilidad en el uso de una herramienta u objeto hecho por el hombre, con el propósito de lograr un objetivo determinado. En relación con los productos tecnológicos, para Nielsen (1993), la usabilidad es el indicador de calidad que</p>

	<p>mide la facilidad de uso de las interfaces web. Por extensión, usabilidad son los métodos aplicados en diseño de un objeto para mejorar su “facilidad de uso”.</p>
Personalización	<p>Las nuevas tecnologías proporcionan información y recursos de acuerdo con las necesidades de cada persona. No solo adecúan los elementos estéticos de una interfaz tecnológica para lograr mayor identificación del usuario, sino que la personalización es funcional, puesto que los entornos de aprendizaje tienden a proporcionar a sus usuarios opciones de personalización con la información disponible sobre estos.</p>
Interactividad	<p>La motivación por el aprendizaje se relaciona con la implicación activa de los estudiantes, para lo cual se necesita incorporar la interactividad en el aprendizaje. Es decir, si un producto educativo es interactivo garantiza calidad. En el caso del e-learning y de la formación mediada por tecnología, se ha dado cierta tendencia al abuso del término.</p>

Ubicuidad	<p>La informática, desde hace algunos años, y no es la computadora de mesa. Hoy, gran cantidad de programas y aplicaciones se ejecutan en dispositivos pequeños, ligeros y portátiles, diseñados para ser utilizados en cualquier lugar y momento a través de las redes inalámbricas. Asimismo, la nube en Internet permite trasladar datos y programas de los dispositivos móviles, los cuales son accesibles y usables desde cualquier tipo de terminal.</p>
------------------	--

2.7 Sobre el centro de información audiovisual Cecom-Lab

El CECOM nace como un Centro de apoyo a la producción audiovisual de los alumnos de la Facultad de Comunicación de UCAL, encargándose de la gestión de equipos e infraestructura y la producción de materiales para la promoción y difusión de las producciones de los estudiantes de la carrera de Comunicación Audiovisual y Cine. En una segunda etapa, se transforma en el CeComLab, un laboratorio que se propone analizar, entender y proponer cambios y alternativas en lo audiovisual y la industria cinematográfica, innovando sus procesos, lenguaje, narrativa y formas de producción, como respuesta a los constantes cambios de la tecnología, estética y plataformas digitales. Su propósito es desarrollar alternativas innovadoras audiovisuales en alianza con empresas e instituciones del sector audiovisual.

Entre sus objetivos, está el desarrollar proyectos innovadores en el campo de lo audiovisual, lo tecnológico y digital, así como elaborar recursos de

aprendizaje, los cuales sirvan de apoyo a la labor docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual.

Los entornos audiovisuales que se abordan van desde la cultura visual hasta las narrativas interactivas, pasando por crear recursos didácticos virtuales, el video experimental, las narrativas inmersivas, las imágenes sin pantalla, los *motion graphics*, la realidad virtual y la comunicación interactiva. El CeComLab fue el encargado de proporcionar los recursos didácticos virtuales, llamados *VIPA* (Videos para el Aprendizaje) (UCAL, 2021) y el *Home Movie* (Manual de recursos pedagógicos virtuales) (UCAL, 2021).

2.8 Sobre los materiales producidos por Cecom-Lab

El Cecom-Lab, produjo durante el año 2021 los videos *VIPA* (UCAL, 2021a) y el manual *Home Movie* (UCAL, 2021b), para revertir los efectos de la virtualización obligatoria de las actividades académicas, como consecuencia de la pandemia por el Covid-19.

Videos Prácticos de Aprendizaje (VIPA):

Es una serie que tiene como objetivo reforzar y mejorar la enseñanza en los cursos-taller dictados de manera virtual, para así disminuir la brecha digital en la educación a distancia en tiempos de pandemia. Su finalidad es compensar las dificultades del aprendizaje práctico y las limitaciones técnicas de la

educación no presencial. A través de estos videos, se buscó mejorar el proceso pedagógico y didáctico de los cursos y talleres de producción audiovisual, cuyo aprendizaje es netamente práctico, instrumental y en equipo. La serie de *VIPA*, han pasado por dos etapas. En la primera, se realizó episodios-piloto con la participación de algunos docentes de los talleres prácticos, como fotografía y video, para usarse como material audiovisual en el dictado de las clases virtuales. Estos pilotos se basaron en temas definidos en los sílabos de cada asignatura. En la segunda etapa, se buscó extender a la realización de nuevos *VIPA* a nuevos cursos y talleres.

Manual Home Movie:

Es una publicación del Cecom-Lab, realizada en 2020, cuyo objetivo es aplicar nuevas metodologías para crear e innovar las formas de creación y realización audiovisual. Es un recurso didáctico, tanto para docentes como para estudiantes, el cual busca, en el docente, afirmar sus clases y, en el estudiante, afianzar sus aprendizajes técnico-prácticos, lo cual lleva a mejorar las producciones hechas en los cursos-taller, a partir del uso creativo de recursos, simples, accesibles e innovadores, para crear productos audiovisuales con calidad y eficiencia comunicacional. Busca, asimismo, proporcionar los conocimientos técnicos y la metodología básica para comenzar a producir y realizar productos audiovisuales. Su objetivo, por tanto, fue brindar conocimientos y recursos virtuales como aplicaciones, programas y herramientas, describiendo los pasos, los procesos y las posibilidades de la producción fotográfica, de video, sonido y cine, con mínimos recursos, pero manteniendo una alta calidad.

Metodología

Respecto al universo poblacional, se partió de la idea de que una sistematización de experiencias tendría que recoger la mayor cantidad de opiniones posibles y de diferente índole para que se puedan reflejar de manera efectiva los puntos de vista que supondrán los datos para las inferencias estadísticas (Chávez-Tafur, 2006). Es por ello, que el diseño muestral se hizo sobre la base de subgrupos poblacionales, definidos a partir del rol que les tocó cumplir a docentes y estudiantes en la experiencia de realización y utilización de estos recursos.

Tabla 2

Diseño muestral

Subgrupo poblacional	Muestra	Criterio muestral	Técnica de recolección de datos
Docentes que participaron en la realización de los	3	Se trabajó con la totalidad de los docentes que se encargaron de la realización de estos videos, que además utilizaron en sus clases.	Entrevistas en profundidad

Docentes que utilizaron los VIPA en el año 2021	2	Se consideró a los docentes que, sin haberse hecho cargo de la realización de estos videos, mediante un sondeo previo, indicaron que los utilizaban en sus cursos.	Entrevistas en profundidad
Docentes que utilizaron el <i>Manual Home Movie</i> en el año 2021	4	Se consideró a los docentes que, mediante un sondeo previo, indicaron que lo utilizaban en sus cursos.	Entrevistas en profundidad
Estudiantes que utilizaron los VIPA y el <i>Manual Home Movie</i> en el año 2021	178	Se seleccionó a los estudiantes que estaban matriculados, durante el segundo semestre de 2021, en los cursos en los que los docentes de los subgrupos anteriores declararon que se utilizaba alguno de estos recursos.	Encuesta
Estudiantes que utilizaron los VIPA y el <i>Manual Home Movie</i> en el año 2021	4	Se seleccionó de manera aleatoria del subgrupo anterior.	Focus group

Como se aprecia en la Tabla, como técnicas de recolección de información se utilizó las entrevistas en profundidad, encuestas y *focus group*. Se planteó esta diferencia debido a que, como indica Martinic (1998), la complementariedad entre instrumentos cuantitativos y cualitativos, y por lo tanto entre el enfoque positivista e interpretativo, resulta productiva en las sistematizaciones de experiencias. Después de todo, la investigación que utiliza métodos cuantitativos no tiene que

restringirse al positivismo lógico. En ese sentido, las investigaciones que utilizan técnicas cualitativas no necesariamente asumen siempre un paradigma interpretativo o subjetivista. Así, la pertinencia de las técnicas las determina el objeto que se estudia (Martinic, 1998).

Asimismo, los instrumentos usados para la recolección de datos fueron el cuestionario, para las encuestas, y las guías de preguntas, para las entrevistas y los focus group. Para homogenizar la estructura de todos ellos, al elaborarlos se consideró tres secciones:

- Sobre los *VIPA*, en todos los casos se preguntó sobre los objetivos que consideraban que tenían, sobre cuáles y cómo fueron utilizados, y su apreciación sobre cada uno de ellos.
- Sobre el *Manual Home Movie*, se indagó sobre la manera cómo fue utilizada la información y los recursos con que cuenta este *Manual*, y su apreciación sobre cada uno de ellos.
- Sobre los recursos audiovisuales de apoyo en general, se preguntó sobre mejoras, otros temas y otros formatos con los cuáles se podrían elaborar futuros recursos audiovisuales para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La selección de las secciones y las preguntas elaboradas para los instrumentos de recolección de datos obedeció, en primer lugar, a los objetivos previamente planteados, aunque también se contrastó con las características de los recursos virtuales producidos y a un requerimiento específico de la

Facultad, respecto a la necesidad de continuar la producción de recursos didácticos virtuales. Sobre esto último, lo que se buscó en todo momento fue la retroalimentación que permitiera definir alternativas que trascendieran la situación de emergencia en la que fueron producidos estos recursos, enfocándose en la contribución a la calidad del proceso de enseñanza-enseñanza de la Facultad de Comunicaciones.

Por ello, se tomó en cuenta otra característica de la sistematización de experiencias que se alinea con este requerimiento: el reconocimiento de vacíos de las referencias que constituyen la información, y como consecuencia de ello, pueda generarse una reconceptualización para cambiar y enriquecer la práctica (Guiso, 2019).

Así también, respecto al procedimiento de recolección de datos, se decidió comenzar con las entrevistas a los docentes, y debido a su naturaleza abierta y conversacional, las respuestas obtenidas sirvieron para validar y, en ciertos casos, afinar las opciones de preguntas consideradas en la encuesta aplicada a los estudiantes. El mismo criterio se utilizó para ejecutar y luego de procesar los datos de la encuesta y del *focus group*, con lo cual la conversación con los estudiantes se vio enriquecida al tomarse como referencia la información estadística previa que se había obtenido. Además, algunas de las respuestas del *focus group* fueron útiles para interpretar, con mayor grado de certeza, los datos cuantitativos.

Recolectada la información, los resultados fueron interpretados siguiendo la propuesta de Eizaguirre et al. (2004), para quienes el procedimiento a seguir en una sistematización requiere considerar tres fases:

- Reconstrucción. Relacionada con la lectura y organización de los diferentes relatos de la experiencia, obtenidos a partir de los actores y las fuentes tomadas en cuenta en la investigación.

- Potenciación. Asociada al establecimiento de sistemas de relaciones entre ellos, en los que se vinculen las experiencias de los actores participantes.
- Interpretación. Alineada con los objetivos y los fines planteados en la sistematización.

Resultados y discusión

(Se presentan a continuación los resultados de la investigación, agrupados en función a las secciones empleadas en los instrumentos de recolección de datos)

3.1 Sobre los Vídeos Prácticos para el Aprendizaje (VIPA)

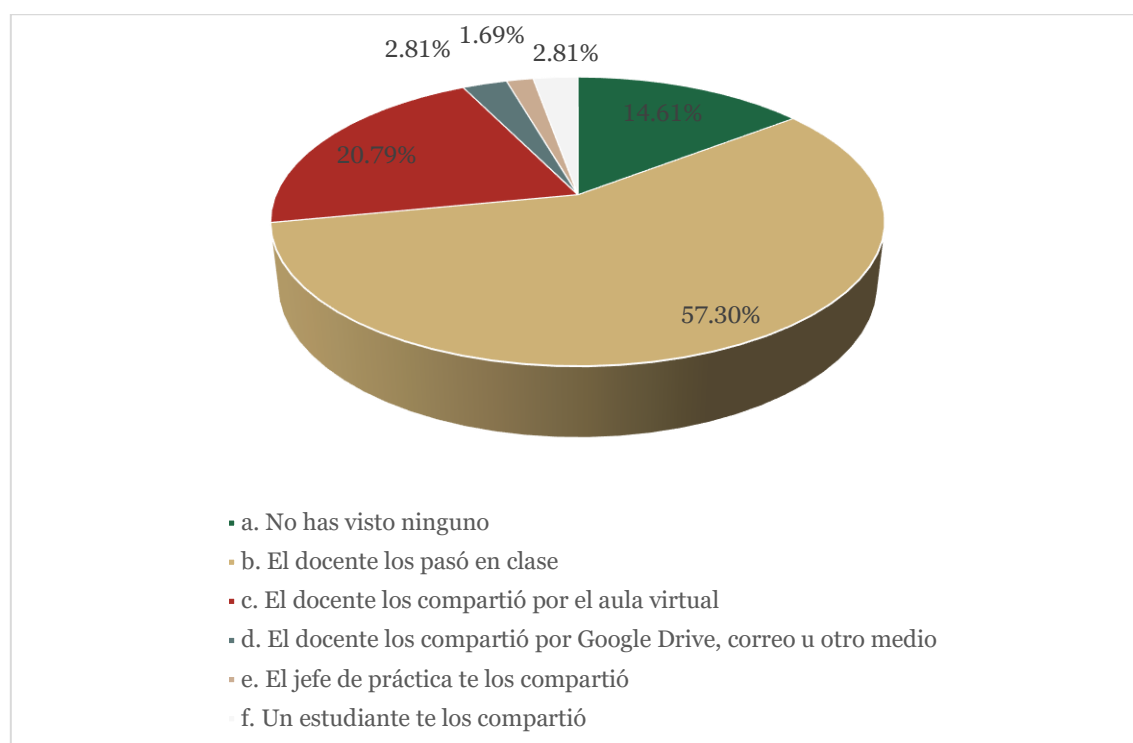
Estos videos fueron desarrollados, inicialmente, para tres cursos: *Taller de fotografía*, *Taller de técnicas audiovisuales* y *Taller de televisión*, del primer, segundo y quinto nivel, respectivamente. Sin embargo, dos de los docentes entrevistados mencionaron otros cursos en los que se utilizó: *Realización de video* (tercer nivel), y *Realización publicitaria* (quinto nivel).

Los estudiantes consultados en las encuestas, además de estos cursos, mencionaron *Realización transmedia* y *Matemática 1* (segundo nivel), *Lenguaje audiovisual* (tercer nivel), *Realización de reportaje y documental* y *Taller de actuación* (cuarto nivel), y *Psicología y percepción* (quinto nivel).

Asimismo, docentes y estudiantes, coincidieron en que la principal manera que fueron utilizados estos videos fue la visualización durante la clase. En el caso de las encuestas, 57.30 % de los estudiantes corroboró dicha información, porcentaje que se distancia en gran medida de las otras respuestas, entre las cuales destacan el que el docente los pusiera en el aula virtual (20.79 %) y el no haber visto ninguno de los videos (14.61 %):

Figura 1

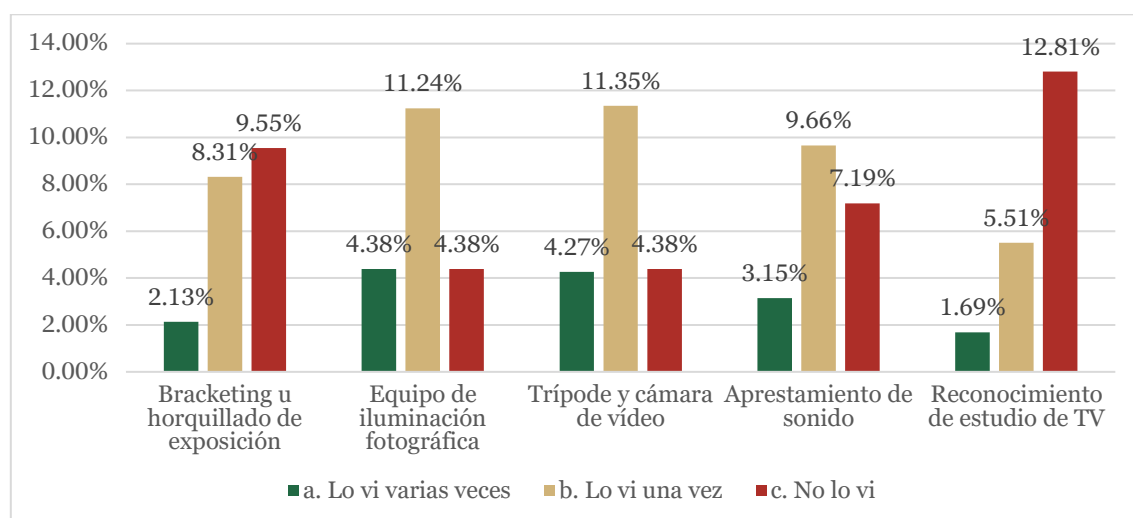
¿Cómo viste por primera vez los VIPA?



En el *focus group*, todos vieron uno o más videos durante las sesiones de clase. Sola una estudiante vio uno, luego de terminada la sesión, y lo hizo porque en el momento que se proyectó tuvo problemas de conexión. Asimismo, en las entrevistas, varios docentes confirmaron que los utilizaron de ese modo. Por lo tanto, no es de

extrañar que, en su mayoría, fueran vistos una sola vez, como se puede verificar en los resultados de esta pregunta de la encuesta:

Figura 2
¿Qué videos viste?



En la mayoría de los casos, el porcentaje de respuestas referidas a que los videos se vieron una sola vez es superior. Solo en la respuesta del último video hay un mayor porcentaje de estudiantes que no los vio, aunque eso se podría explicar porque en la muestra se tuvo pocos estudiantes de quinto nivel (11.24 %), quienes lo utilizaron en el *Taller de televisión* (6.97 %), nivel y curso para los que fue desarrollado este último video. Solo tres docentes entrevistados mencionaron haber hecho algo más que ver los videos. Los dos primeros fueron de los cursos de

Realización de video y Realización publicitaria, ya mencionados al inicio de estos resultados. El tercero fue un docente del *Taller de fotografía*.

En el primer caso, se reportó el uso del video *Bracketing u horquillado de exposición*, debido a que los estudiantes pidieron reforzamiento sobre iluminación. La docente recuerda que, junto con el jefe de práctica, diseñó una dinámica que generó mucho interés y participación de los estudiantes. En el caso de *Realización publicitaria*, el video utilizado fue *Equipo de iluminación fotográfica*. El docente dejó como actividad asincrónica, que los estudiantes lo vieran e investigaran sobre los equipos que se ofrecían en el mercado, para luego comparar entre estos y los vistos en el video. El tercero, mencionó que les solicitó a los estudiantes que, como parte de su evaluación continua, replicaran en sus casas el proceso visto en el video *Bracketing u horquillado de exposición*. Este docente, además, señaló que los estudiantes no tenían acceso posterior a estos videos. Es decir, el docente los proyectó en clase, pero luego no los compartió.

Otro docente entrevistado, mencionó que les mostró los videos para que hicieran algunos aportes, pero luego no se los entregó formalmente, por lo que no los utilizó. Y un tercer docente, indicó que los compartió en el aula virtual, pero no los pasó en clase, por lo cual no tenía certeza de que los estudiantes los hubieran visto.

Con esto último, la mayoría de los estudiantes, en el focus group, mencionó que no fue posible encontrarlos en el aula virtual. Se especuló que quizá, si estaban ahí, no habrían sido fácilmente identificables por no haber sido destacados, como sí se hizo con el *Manual Home Movie*.

De hecho, una estudiante, que tuvo interés en ver de nuevo uno de ellos, obtuvo ayuda de una discípula, quien le pasó el enlace del YouTube, donde estaba publicado.

Se podría considerar, como complemento a esta respuesta, la que dio un docente en una entrevista, quien declaró que no puso los videos en el aula virtual, sino en una carpeta de Google Drive del curso.

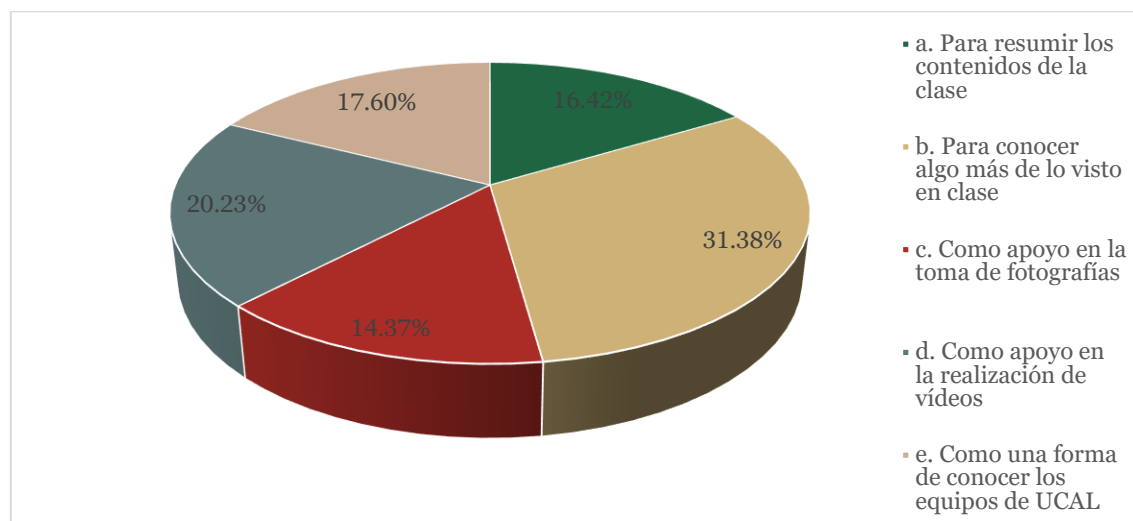
Respecto a la función que debían cumplir, los tres docentes que participaron en la realización de estos videos coincidieron en que el objetivo principal era acercar a los estudiantes a la práctica que se había perdido en los talleres por la enseñanza remota de emergencia.

Al respecto, se mencionó el reemplazo de la experiencia presencial, el acercamiento a los equipos y el conocimiento de la infraestructura de la Universidad, con la promesa de su futura utilización. En el caso de los docentes que los utilizaron sin haber participado de la realización de estos, primó la opinión de que sirvieron para reforzar los temas previamente tratados.

Esta concepción de los videos como material de refuerzo o resumen también prevaleció entre los estudiantes que participaron del *focus group*. Sin embargo, en las encuestas, como se aprecia a continuación, la mayoría (31.38 %) declaró que cumplió con la función de conocer algo más de lo visto en clase.

Las funciones relacionadas con el conocimiento de los equipos (17.60 %) y el resumen de contenidos (16.42%), también fueron consideradas entre sus respuestas, aunque en menor medida.

Figura 3
¿Qué funciones cumplieron los videos para ti? (puedes marcar más de una)



Una hipótesis de que haya primado esta respuesta en las encuestas se podría relacionar con un comentario recogido en el *focus group*. En este, los estudiantes mencionaron que una característica de los *VIPA* es que algunas veces se utilizaban términos técnicos que ellos no dominaban. Ante esto, se planteó como un aspecto a mejorar, para lo cual se propuso que aparezca información adicional en cada video. Podría suponerse que esto motivó a que algunos estudiantes buscaran, por su cuenta, más información.

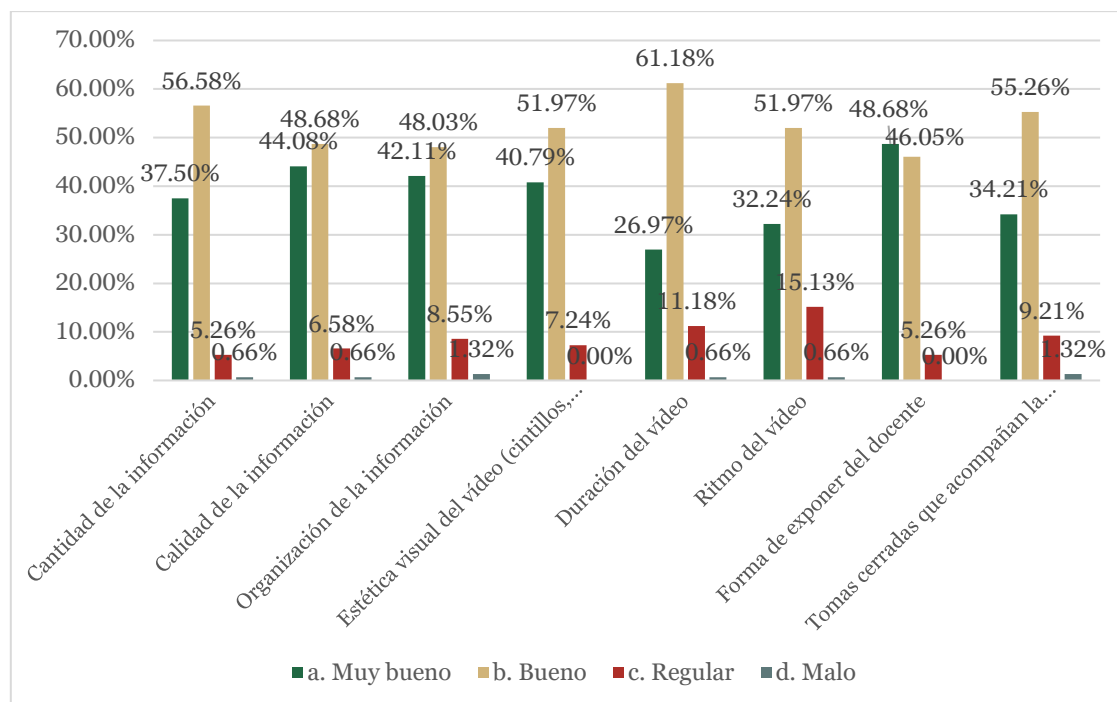
En relación con la valoración de estos videos, en general fue positiva. Los docentes entrevistados reconocieron el esfuerzo y el aporte de la realización de estos recursos, así como su contribución didáctica.

Los estudiantes, en el *focus group*, centraron sus opiniones en que, si bien podían mejorarse, eran buenos recursos, lo cual se corrobora con lo recogido en la encuesta, en la cual sobresalen las respuestas de bueno en casi todas las categorías por las que se consultó a los estudiantes.

Destacan la duración de los videos (61.18 %), la cantidad de información (56.58 %) y el uso de tomas cerradas para acompañar la explicación (55.26 %), aunque también es preciso destacar que la característica que se consideró con mayor frecuencia, muy buena, fue la forma en la que exponían los docentes (48.68 %):

Figura 4

¿Cómo evalúas las siguientes características de los VIPA?



Al respecto, tanto en las entrevistas como en el *focus group*, al preguntar a los participantes sobre qué mejoras propondrían, la mayoría de las respuestas se centró

en aspectos estéticos. Así, algunos docentes mencionaron mejoras en la post producción, concretamente en el uso de tipografía en los cintillos. De otro lado, tanto los docentes entrevistados como los estudiantes participantes del *focus group* sugirieron que los videos no se hagan totalmente en el estudio o sobre pantalla verde, pues este color cansa a la vista y por momentos se hace monótono.

Como propuestas de mejora para futuras producciones de los *VIPA*, se sugirió que los videos no solo mostraran a un docente explicando temas, sino que incluyeran otros actores, como estudiantes con los que se dialogue o que estuvieran realizando las actividades que se describen. También, se propuso mayor uso de posiciones de cámara, como una cenital, para mostrar los procesos en conjunto, además de considerar otros escenarios fuera del estudio de televisión.

3.2 Sobre el *Manual Home Movie*

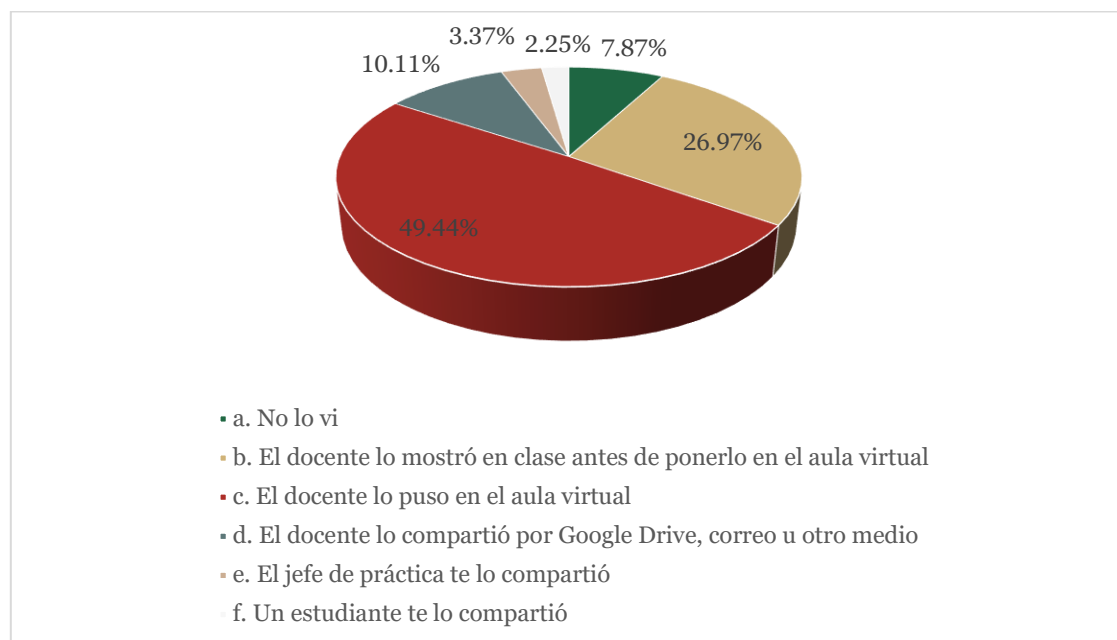
A diferencia de los *VIPA*, el *Manual Home Movie* no se asoció a un curso en particular. Al respecto, los docentes entrevistados mencionaron *Taller de fotografía*, *Taller de técnicas audiovisuales*, *Realización de video*, *Realización de reportaje y documental*, *Taller de televisión*, *Laboratorio 1 – spot publicitario* (sexto nivel) y *Dirección de cine I* (octavo nivel). Los estudiantes en sus respuestas agregaron, además, *Realización transmedia* y *Realización publicitaria*.

La mayoría de los docentes entrevistados señaló que fue ingresado al aula virtual y mencionado en clases. Algunos de ellos, incluso, lo hojearon en una sesión, mientras que otros recomendaron a los estudiantes capítulos específicos. Solo una de las docentes reportó el uso más dinámico del *Manual*, pues lo leyó junto con los estudiantes, por partes, durante las semanas en que los capítulos coincidían con los temas del sílabo.

Este resultado coincide con las respuestas dadas por los estudiantes sobre cómo vieron por primera vez el *Manual Home Movie*. Como se observa en el siguiente gráfico, cerca de la mitad (49.44 %), indica que el docente lo puso en el aula virtual, mientras que el 26.97 %, menciona que fue visto en clase antes de ser puesto en el aula virtual.

Figura 5

¿Cómo viste por primera vez el *Manual Home Movie*?

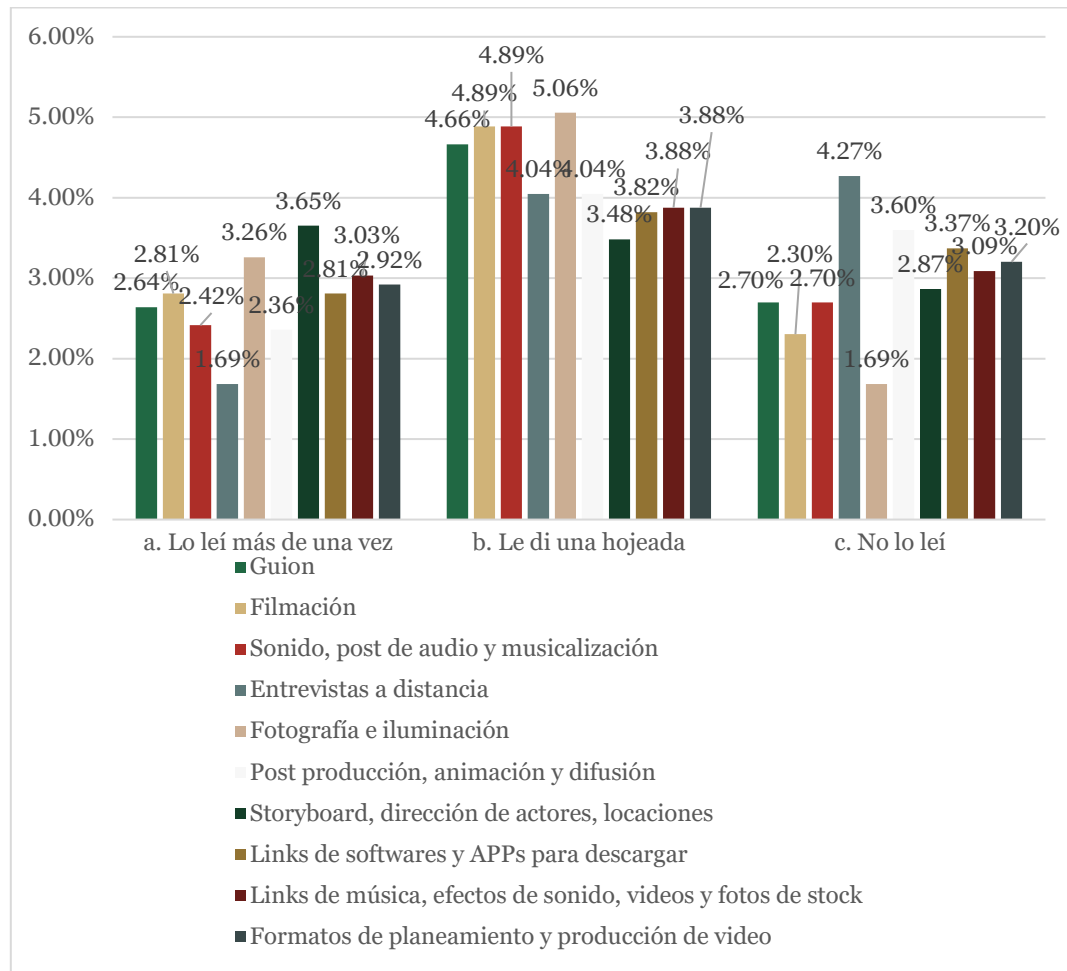


En el *focus group*, más de un estudiante comentó que había revisado el *Manual* guiándose por el índice. Esto les sirvió para decidir qué capítulos leer y cuáles no. En ese sentido, los participantes apreciaron que los docentes los guiaran a secciones específicas, pero también revisaron por su cuenta otros contenidos cuando así lo requerían.

En las respuestas de las encuestas se puede observar que las secciones más leídas y revisadas más de una vez fueron *Storyboard, dirección de actores, locaciones* (3.65 %), *Fotografía e iluminación* (3.26 %) y *Links de música, efectos de sonido, videos y fotos de stock* (3.03 %). Sin embargo, una mayor cantidad de respuestas se concentra en la opción de haberles dado solamente una hojeada. Ahí destacan *Fotografía e iluminación* (5.06 %), *Filmación* (4.89 %) y *Sonido, post de audio y musicalización* (4.89 %). Mientras que los capítulos menos leídos fueron *Entrevistas a distancia* (4.27 %), *Post producción, animación y difusión* (3.60) y *Links de softwares y APP para descargar* (3.37 %).

Figura 6

¿Qué secciones del *Manual Home Movie* leíste?

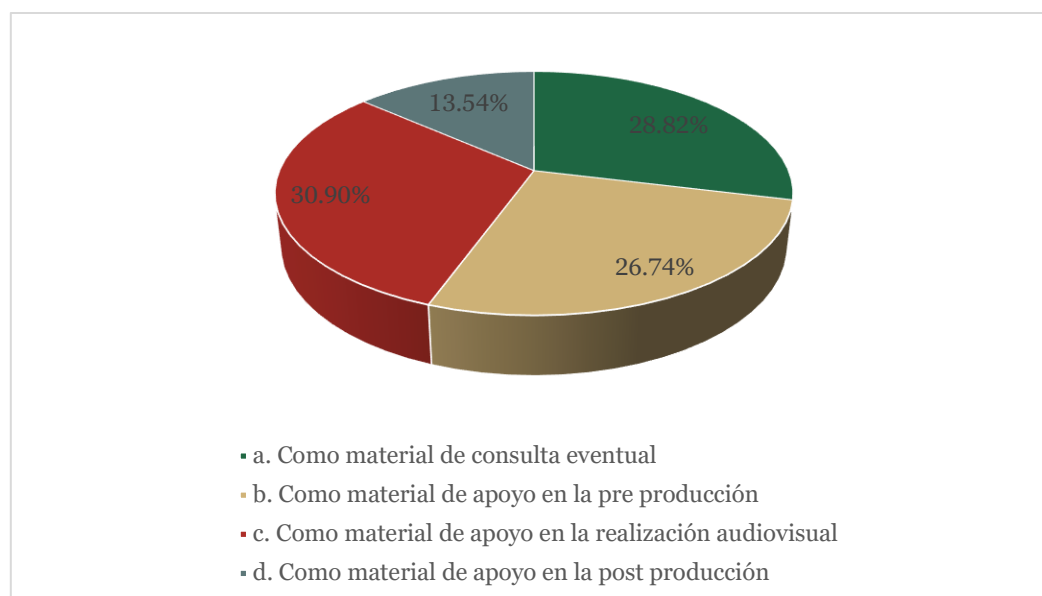


Este *Manual*, según los docentes, fue utilizado principalmente como material de consulta. Fue percibido como complemento al que los estudiantes podían recurrir para ampliar sus conocimientos sobre un tema o para hallar algún recurso (formatos

o enlaces a software). Al respecto, también se observa una coincidencia con las respuestas obtenidas en la encuesta:

Figura 7

¿Qué funciones cumplió el *Manual Home Movie* para ti? (puedes marcar más de una)



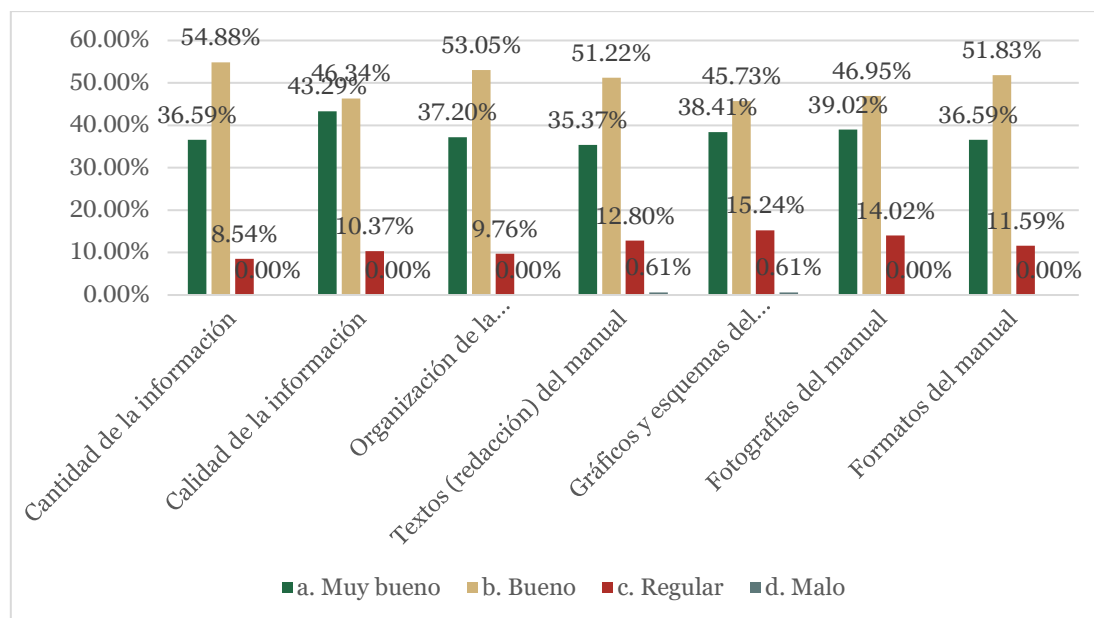
En el gráfico anterior, se aprecia que el apoyo en la realización (30.90 %), el uso como material de consulta eventual (28.82 %) y el apoyo en la preproducción (26.74 %), figuran como respuestas porcentualmente muy cercanas entre sí.

Respecto a la valoración del *Manual Home Movie*, en las entrevistas y el *focus group* primaron las respuestas positivas. Tendencia que fue corroborada en los resultados de la encuesta, en la cual destacan las respuestas de que el *Manual* fue

bueno en las categorías de cantidad de información (54.88 %), organización de la información (53.05 %) y formatos (51.83 %).

Figura 8

¿Cómo evalúas las siguientes características del *Manual Home Movie*?



Respecto a las propuestas de mejora del *Manual Home Movie*, la que primó entre los docentes fue la inclusión de mayor cantidad de recursos de apoyo, no solo enlaces a software y aplicaciones, sino también de videos públicos recomendados por

temas, entre los que deberían estar los *VIPA*. Dicha sugerencia fue recogida, también y de manera espontánea, en el focus group. Además, en dicha reunión se propuso que las menciones a los software y aplicaciones contuvieran mayor información, como su gratuidad o costos, o si su instalación y uso requerían de hardware de gama media o alta.

De otro lado, algunos docentes propusieron mejoras en el diseño gráfico, específicamente en la inclusión de mayor cantidad de colores. También, se sugirió un tono más juvenil, más cercano a los estudiantes. Un ejemplo de esto último serían los subtítulos menos formales y más intrigantes.

Otra mejora recogida de los alumnos en el *focus group*, fue la profundidad en los temas. Se mencionó que en algunos de los capítulos se encontró más o menos lo mismo que ya conocían o que ya habían visto en otros recursos. En ese sentido, acotaron que el *Manual* podía ser útil para estudiantes de los primeros niveles, pero se deberían tomar en cuenta contenidos para niveles superiores, incluyendo aquellos que no se hallaban fácilmente en internet. Sobre estos últimos, se puso como ejemplos explicaciones sobre cómo es el mundo profesional, en relación a costos, financiamientos, procesos, etc. También se propuso contenidos sobre cómo iniciar emprendimientos audiovisuales y cómo crear un portafolio atractivo para ingresar al mercado laboral, aunque estos últimos no necesariamente en formato de *Manual*.

Docentes y estudiantes coincidieron, además, en que este recurso debería ser más interactivo. Al respecto, destacó la propuesta de que se incluyeran enlaces para que se pudiera navegar entre los capítulos, lo cual haría más eficiente su consulta, sobre todo si uno lo estuviera leyendo en el momento de la realización audiovisual.

Algunos docentes entrevistados, sin embargo, mencionaron problemas que no tienen que ver con el *Manual* en sí mismo. El principal fue la falta de comprensión y hábito de lectura de la mayoría de los estudiantes. De hecho, uno de los puntos en

que coinciden docentes y estudiantes es que resulta práctico que los textos sean cortos y precisos, además de que se incluyan dibujos, gráficos, fotografías, enlaces y formatos. En ese sentido, una docente señaló que no estaba segura de que lo hubieran leído, pues cuando se los preguntaba respondían con generalidades. Sin embargo, sí estaba segura de que utilizaron los formatos (de guion, presupuesto, storyboard, etc.), porque los vio en los trabajos que presentaron. Otro docente sugirió que, para que algunos estudiantes no se sintieran intimidados por el número de páginas, los capítulos del *Manual* podrían presentarse como documentos autónomos.

3.3 Sobre los recursos audiovisuales de apoyo en general

En este apartado de la investigación se indagó, en todos los casos, sobre proyecciones futuras de producción de recursos didácticos de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje.

Una primera inquietud que pudo recogerse, tanto de parte de los docentes en las entrevistas como de los estudiantes en el *focus group*, estuvo relacionada con la integración de estos en la modalidad presencial. Si bien el propósito inicial de los *VIPA* y el *Manual Home Movie* fue contribuir a cerrar las brechas producidas durante la enseñanza remota de emergencia, hubo múltiples menciones a la manera cómo debía aprovecharse esta experiencia más allá de la pandemia.

Entre los docentes, destacó la opinión de que debería aprovecharse la virtualidad y el aprendizaje a partir de recursos sincrónicos, no como medidas de emergencia, sino como complementos de la enseñanza presencial. Esto en la medida que resultaban convenientes para ciertos temas y promovían el aprender a aprender, habilidad que todo futuro profesional debería convertir en hábito. Para los estudiantes, videos como los realizados fueron percibidos como útiles en la medida que se complementan con la experiencia presencial. De hecho, una de las participantes del *focus group* indicó que, en un taller presencial que llevó antes de la pandemia, hubiera deseado ver un video -similar a los *VIPA*-, sobre cómo funcionaba un equipo antes de comenzar a utilizarlo. Y otra estudiante señaló, que quizá los *VIPA* no le resultaron muy útiles porque, luego de verlos, no tenía acceso a equipos profesionales con los que practicar lo aprendido.

Otra propuesta para aprovechar la presencialidad como escenario para el apoyo didáctico mediante medios audiovisuales, fue el de las visitas a grabaciones profesionales, que además podrían ser registradas y mostradas a los estudiantes como detrás de cámaras. También se planteó la posibilidad de crear un canal de televisión que emita por internet, contenido corporativo y en formato de noticiero o magazine corporativo y que, además, sirviera para que los estudiantes realicen sus prácticas.

De otro lado, los docentes, en más de una entrevista, plantearon que, en algún futuro recurso a producir, se deben presentar temas específicos que muchas veces no se tocan o se desarrollan muy tangencialmente en los cursos, pero que son importantes para la formación integral de los estudiantes. Algunos de los ejemplos mencionados al respecto fueron historia del cine, ofimática, documental latinoamericano, técnicas de estudio, guion realizado en grupo (de manera colaborativa), entre otros.

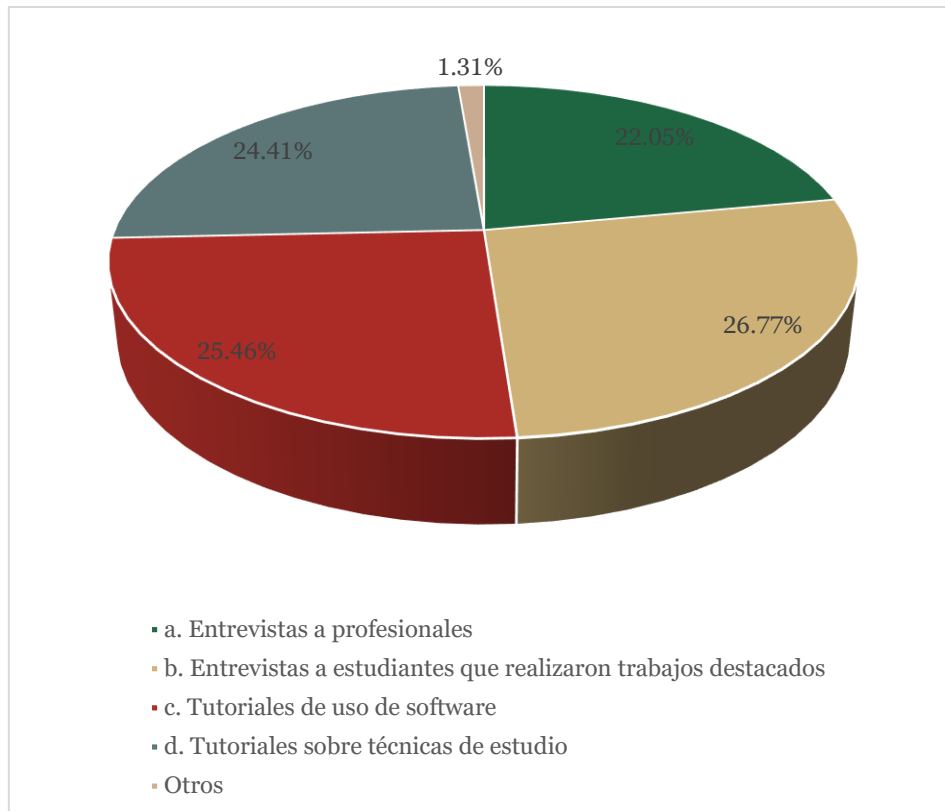
Con relación a alternativas de recursos didácticos de apoyo a los temas de los cursos, entre las respuestas de los docentes destacaron la propuesta de hacer videos cortos de uno o dos minutos sobre temas específicos como planos, encuadres, entre otros. Además, el crear una base de datos con recursos didácticos, de libre acceso, recomendados por los docentes.

Al respecto, una de las propuestas más comentadas por los estudiantes en el *focus group*, fue la participación, delante de cámaras, de los estudiantes en los recursos didácticos. Concretamente, se presentaron las siguientes propuestas:

- Que cuando se realicen videos que expliquen equipos o procedimientos, junto con el docente aparezca un estudiante y que este haga preguntas. Esto no solo ayudaría a agilizar el contenido, pues no se presentaría como un monólogo, sino que serviría para aclarar, desde la perspectiva de un estudiante, algunos aspectos técnicos y terminológicos.
- Que se vea a los estudiantes utilizando los equipos y desarrollando los procedimientos. Al respecto, se indicó que muchas veces se tiene la impresión de que, para el docente con años de experiencia profesional, es sencillo desempeñarse con facilidad y fluidez. Sin embargo, si ven la performance del estudiante, sería más fácil suponer que ellos también podrían hacerlo.
- Que los estudiantes que lograron trabajos destacados en los cursos expliquen cómo lo hicieron. De este modo, se podría aprovechar sus experiencias como buenas prácticas a replicar, o como puntos de partida para proponer mejoras e innovaciones.

En la encuesta, al indagarse sobre otro tipo de recursos, si bien las respuestas fueron más o menos homogéneas, la brindada con mayor frecuencia fue, justamente, las entrevistas a estudiantes que realizaron trabajos destacados (26.77 %):

Figura 9
¿Qué otro tipo de recursos propondrías? (puedes marcar más de uno)



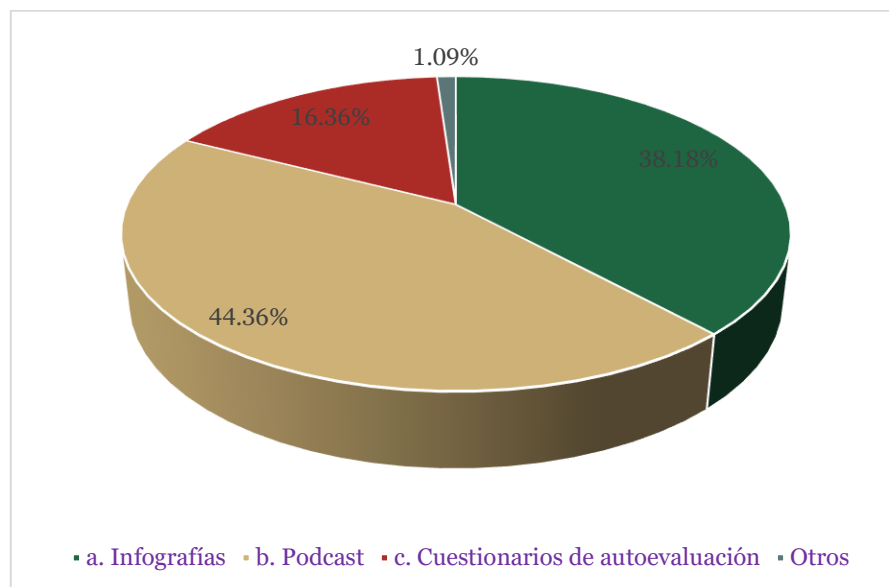
Respecto a otros formatos a producir nuevos recursos didácticos virtuales, algunos docentes mencionaron los podcasts y las infografías. Los estudiantes, además de estas respuestas, ensayaron otras menos convencionales, como un tour virtual, a modo de menú interactivo, en el que se pueda navegar y ver los videos

producidos y modelos en 3D de los equipos que puedan manipularse mediante giros y acercamientos.

Esta pregunta también fue planteada en la encuesta a los estudiantes. Como puede verse a continuación, la respuesta que más destacó fue la de los podcasts (44.36 %):

Figura 10

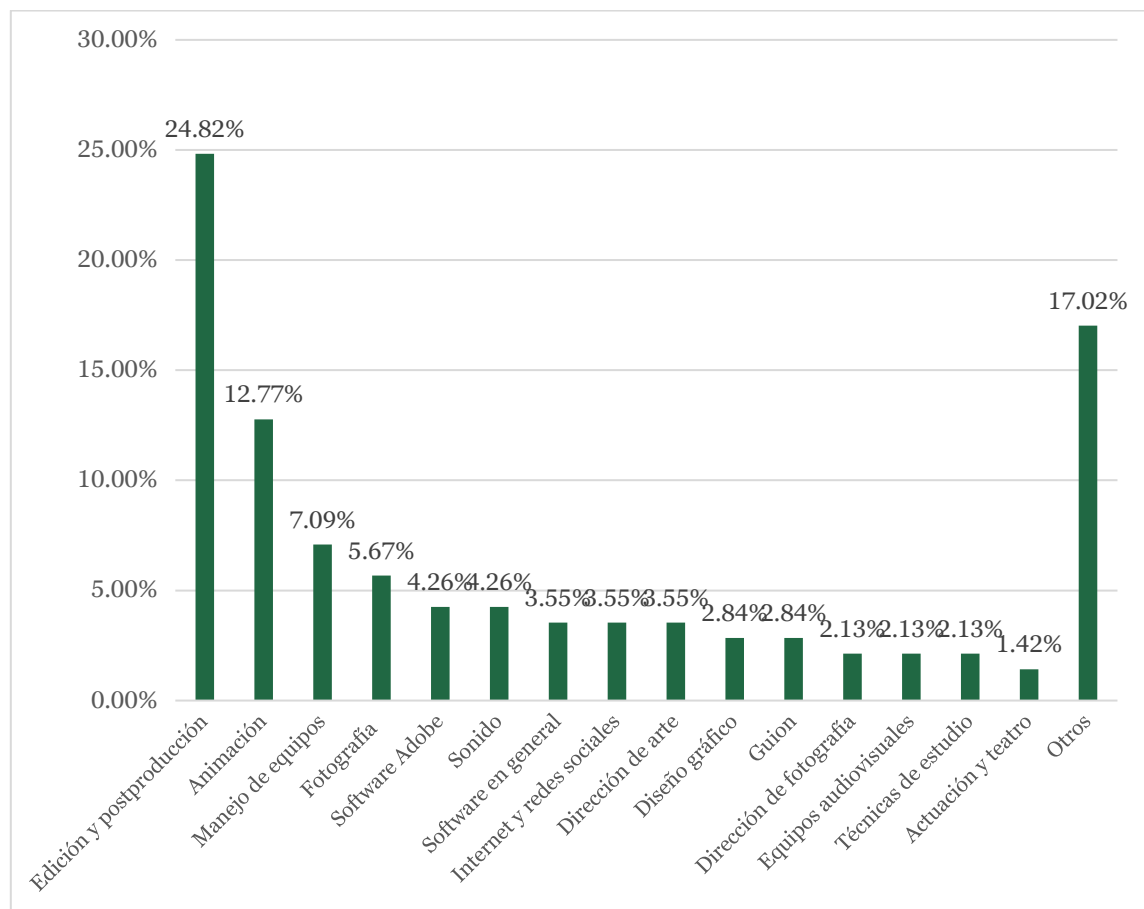
¿Qué otros formatos de recursos didácticos propondrías?



La última pregunta de la encuesta para los estudiantes, a diferencia de las anteriores, fue abierta. Se les preguntó sobre otros temas que quisieran que se trataran en futuros recursos didácticos. Luego de descartarse respuestas que no se relacionaban con lo que se les había preguntado, o que fueron enunciadas de forma muy genérica (como “más ejemplos” o “cualquier tema que tenga que ver con lo audiovisual”), las restantes se agruparon en los siguientes ejes temáticos:

Figura 11

¿Sobre qué otros temas quisieras que se produjeran recursos didácticos?



Como se puede apreciar, destacan el requerimiento de recursos sobre edición y postproducción (24.82 %) y el de animación digital (12.77 %). También es importante mencionar que en el apartado “otros” se consideró respuestas únicas, diversas y específicas, como derechos de autor, realización de documentales, realización de transmisiones en vivo, redacción creativa, casting, entre otras.

Conclusiones

En términos generales, docentes y estudiantes han proporcionado una opinión positiva del *Manual Home Movie* y los Vídeos Prácticos para el Aprendizaje (*VIPA*).

Más que cuestionamientos, se han identificado posibilidades de mejora, casi todas a nivel de formato, que se tomarán en cuenta para futuras versiones. Al respecto, un aspecto importante a resaltar es no perder de vista la adaptación de estos u otros recursos a los estilos de enseñanza y aprendizaje.

A pesar de que el formato de video se menciona como más atractivo, el *Manual Home Movie* fue más utilizado que los *VIPA*, lo cual no solo se evidenció en las respuestas, sino en la dificultad para encontrar docentes que hubieran utilizado estos últimos. Una posible explicación de este hallazgo es que, la preocupación por la eventualidad de responder a la enseñanza remota de emergencia concentró los

esfuerzos en la producción de materiales educativos y los desestimó, en gran medida, en su distribución y promoción.

Sin embargo, otro factor que parece haber afectado la frecuencia de uso, es que los *VIPA* se asociaron directamente a ciertos cursos, con lo que muchos docentes pueden haber supuesto, incluso sin verlos, que solo serían útiles para estos. De hecho, los docentes que los usaron en más de una asignatura fueron quienes participaron en su realización, precisamente porque al conocer su contenido, se dieron cuenta que tocaban temas transversales y adaptables a más de un sílabo.

Otro factor que no debe dejar de mencionarse es que los *VIPA* fueron producidos desde una posición fija de la cámara, con fondo neutro y cada uno con la sola participación de un docente frente a cámaras. Esta limitación en el lenguaje y en la narrativa audiovisual se debió a que a mediados de la pandemia debía trabajarse con equipo mínimo, tanto delante como detrás de cámaras, para evitar innecesarios riesgos de contagio. Por lo tanto, se trata de una circunstancia fácilmente superable en futuras versiones. Así, basándose en estos considerandos, la presente sistematización ha permitido que se arribe a las siguientes conclusiones y recomendaciones:

- La distribución y la promoción de los materiales son tan importantes como su producción. Por lo tanto, el diseño y la concepción de los mismos debe hacerse tomando en consideración, desde el inicio, los canales adecuados para el desarrollo de estas actividades. Al respecto, el trabajo colaborativo con docentes y estudiantes es clave.
- En concordancia con lo anterior, se debe promover que estudiantes y docentes se apropien de los materiales, haciéndolos suyos e involucrándolos en sus propias dinámicas de enseñanza y aprendizaje. No basta con mencionar que los materiales existen. Lo ideal es que formen parte de actividades específicas de

enseñanza, aprendizaje o evaluación, diseñadas acorde con las competencias de cada curso.

- Para esto, se sugiere que los futuros recursos de aprendizaje sean producidos bajo una lógica intertextual y multimodal, sin descuidar el componente pedagógico. Es decir, por ejemplo, que se incluyan, a modo de ayuda, guías de posibles usos de estos. Eso ampliaría sus posibilidades de uso y reforzaría su naturaleza modular, haciendo que sean escalables a otros cursos.

- En relación con lo anterior, los materiales educativos deberían concebirse con temas transversales a la carrera. Vale la pena pensar en estos materiales como acompañamiento y refuerzo constantes y, no solo para ser utilizados en una sesión específica de un curso específico.

- Finalmente, sistematizaciones como la presente resultan valiosas para evaluar, cuantitativa y cualitativamente, la labor desempeñada, además de mostrar posibles caminos futuros en el apoyo a la enseñanza y en la producción de recursos didácticos. Por lo tanto, continuar con su realización resulta no solamente valioso, sino también necesario.

Referencias

- Blanco, M. (2012). *Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía. Aplicación a la Unidad de Trabajo "Participación de los trabajadores en la empresa"* [Tesis de Maestría, Universidad de Valladolid]. UVaDOC, Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/1391>
- Butcher, N.; Kanwar, A. & Uvalic-Trumbic, S. (2015). *Guía Básica de Recursos Educativos Abiertos (REA)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232986>
- Chávez-Tafur, J. (2006). *Aprender de la experiencia. Una metodología para la sistematización*. Asociación ETC Andes / Fundación ILEIA.
- Eizaguirre, M.; Urrutia, G. y Askunze, C. (2004). *La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social*. Alboan Jesuita Fundazioa, Universidad del País Vasco y Universidad de Deusto.
- García Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 22 (2), 9–22. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- Guiso, A. M. (Compilador). (2019). *Sistematización de prácticas y experiencias educativas*. Alcaldía de Medellín, Secretaría de Educación.
- Martinic, S. (1998). El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. *Seminario latinoamericano: sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina*. Fundación Universitaria Luis Amigó-CEAAL.
- Maris y Hatrick (2 de junio de 2020). ¿Cómo usar la tecnología para fortalecer la educación a distancia? *Visiones*. <https://www.caf.com/es/conocimiento/visiones/>
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 343-352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Nielsen, J. (1993). *Usability Engineering*. Academic Press.
- Orozco-Cazco, G.; Cabezas, M.; Martínez, F. & Abaunza, G. (2020). Variables sociodemográficas que inciden en las competencias digitales del profesorado universitario. *Chakiñan*, 12, 32-48. <https://doi.org/10.37135/chk.002.12.02>
- Suárez-Ramos, J. (2017). Importancia del uso de recursos didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias biológicas para la estimulación

visual del estudiantado. *Revista Electrónica Educare*, 21 (2),1-18.
<https://doi.org/10.15359/ree.21-2.22>

Universidad de Ciencias y Artes de América Latina. [UCAL] (2021a). *Videos para el Aprendizaje (Vipa)*. Lima: Centro de Innovación Audiovisual, de la Facultad de Comunicación de UCAL.

Universidad de Ciencias y Artes de América Latina [UCAL] (2021b). *Manual didáctico para filmaciones creativas profesionales (Manual Home movie)*. Lima: Centro de Innovación Audiovisual, de la Facultad de Comunicación de UCAL.

Vargas (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58 (1), 1562-6776.
http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1_a11.pdf

Zambrano-Orellana, G.; Moreira-Ponce, M.; Morares-Zambrano, F. & Amaya-Conforme, D. (2021). Recursos virtuales como herramientas didácticas aplicadas en la educación en situación de emergencia. *Polo del Conocimiento*.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2539>